

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO
AMBIENTAL: UM ESTUDO COMPARATIVO**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN
AMBIENTAL: UN ESTUDIO COMPARADO**

Patricia Diana Edith Belfort de Souza Camargo Monteiro¹
Antônia Lucineire de Almeida²
Israelza de Fátima Coelho Monteiro³
Maria Tereza Rocha⁴
Edna Maria Querido de Oliveira Chamon⁵

RESUMO

Este estudo refere-se à comparação dos resultados de duas pesquisas que buscaram identificar as Representações Sociais (RS) de professores do Ensino Fundamental acerca da Educação Ambiental (EA). Os grupos participantes da pesquisa formam dois conjuntos de professores de escolas públicas de dois municípios: um localizado na Região do Sudoeste da Bahia (RSB) e outro localizado na Região Metropolitana do Vale Paraíba Paulista (RMVP). Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, na qual foram realizadas 27 entrevistas com professores que atuam em turmas do Ensino Fundamental I de 04 escolas localizadas na RSB, e 16 entrevistas com professores que atuam no Ensino Fundamental II de 05 escolas localizadas na RMVP. A análise de discursos dos professores foi realizada a partir dos materiais coletados e sistematizados pelos softwares IRaMuTeQ e ALCESTE®, que propiciaram classes de palavras para serem analisadas. Para fins desse estudo foram selecionadas classes representativas denominadas “Cotidiano” e “Cuidando do Meio Ambiente”. Nos dois grupos apareceram RS dos professores sobre a conscientização ambiental.

¹Doutora em Ciências Ambientais. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano. Universidade de Taubaté (UNITAU). São Paulo. Brasil. E-mail: patyortizmonteiro@terra.com.br

²Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. São Paulo. Brasil. E-mail: antonialucineire74@gmail.com

³Mestre em Desenvolvimento Humano pela Universidade de Taubaté. São Paulo. Brasil. E-mail: profiraelza@gmail.com

⁴Universidade de Taubaté. São Paulo. Brasil. E-mail: terezaviana_3@hotmail.com

⁵Doutora em Psicologia na Université de Toulouse II (Le Mirail), Professora de pós-graduação no Mestrado em Desenvolvimento Humano (UNITAU) e no mestrado e doutorado em Educação (UNESA-RJ). Professora colaboradora do Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional no Centro Universitário do Sul de Minas (UNIS-MG). Minas Gerais. Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2835-6554>. E-mail: edna.chamon@gmail.com

Um dos grupos de professores se encaixa dentro das características da abordagem conservacionista com o discurso do cuidado e da preservação e, por meio, da ideia de ação pontual. Já o outro grupo apresentou discurso de desenvolvimento da consciência crítica e cidadã que, mesmo incipiente, se encaixa na abordagem crítica. As RS que os professores constroem sobre a EA, se ancoram na conscientização sobre o meio ambiente, para ambas as classes analisadas.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Representação Social. Ensino Fundamental.

RESUMEN

Este estudio se refiere a la comparación de los resultados de dos encuestas que buscaron identificar las Representaciones Sociales (RS) de los maestros de escuelas primarias sobre Educación Ambiental (EA). Los grupos que participan en la investigación forman dos grupos de docentes de escuelas públicas de dos municipios: uno ubicado en la Región Sudoeste de Bahía (RSB) y otro ubicado en la Región Metropolitana de Vale Paraíba Paulista (RMVP). Esta es una investigación exploratoria y descriptiva, con un enfoque cualitativo, en la cual se realizaron 27 entrevistas con maestros que trabajan en clases de escuela primaria en 04 escuelas ubicadas en RSB, y 16 entrevistas con maestros que trabajan en la escuela primaria II en 05 escuelas ubicadas en el RMVP. El análisis de los discursos de los docentes se realizó a partir de los materiales recopilados y sistematizados por el software IRaMuTeQ y ALCESTE®, que proporcionaron clases de palabras para analizar. Para los propósitos de este estudio, se seleccionaron clases representativas llamadas "Vida diaria" y "Cuidar el medio ambiente". En ambos grupos, el RS de los docentes apareció sobre la conciencia ambiental. Uno de los grupos de docentes se ajusta a las características del enfoque conservacionista con el discurso del cuidado y la preservación y, a través de él, la idea de la acción puntual. El otro grupo, por otro lado, presentó un discurso sobre el desarrollo de la conciencia crítica y ciudadana que, aunque incipiente, encaja en el enfoque crítico. Los RS que los maestros construyen acerca de la EA están anclados en la conciencia sobre el medio ambiente, para ambas clases analizadas.

Palabras clave: Educación ambiental. Representación social. Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

A escola como instituição social tem um papel fundamental e desafiador na formação dos cidadãos, bem como na discussão homem-ambiente, pauta da sociedade contemporânea. Partindo desse pressuposto, o protagonismo do professor tem se tornado primordial à construção e a formação da cidadania, sendo o principal mediador deste processo na sala de aula.

Já, às instituições escolares, cabe a responsabilidade de propiciar o aprendizado que conduza os alunos às mudanças atitudinais e comportamentais, no sentido de promover um processo que leve ao desenvolvimento da conscientização ambiental.

Torna-se essencial que o professor, além de reconhecer a importância da temática ambiental no âmbito escolar, compreenda a abrangência do conceito de Educação Ambiental - EA, uma vez que eles, os professores, podem atuar como mediadores de novas interpretações de mundo, homem e sociedade.

A Educação Ambiental pode ser compreendida como uma "mudança de valores e atitudes, contribuindo para a formação de um sujeito ecológico" (CARVALHO, 2004, p. 18-19), a partir de um processo de transformação crítica, no qual o homem se torna capaz de questionar profundamente a realidade ambiental em que ele está inserido, assumindo, assim, uma nova mentalidade.

Neste contexto, "[...] acredita-se que a transformação da sociedade é causa e consequência da transformação de cada indivíduo. Há uma reciprocidade dos processos no qual propicia a transformação de ambos" (GUIMARÃES, 2000, p. 17). O educador também precisa se transformar, enquanto indivíduo, a fim de que possa atuar como agente social na mudança de postura da sociedade frente à EA. Por se tratar de um processo, o trabalho do educador demanda tempo para alcançar resultados.

A Educação Ambiental na escola deve ser entendida como um processo dialógico e interativo, provocando a capacidade do aluno de refletir, pensar, criar e resolver problemas, e com isso contribuir para a sua formação integral, nas dimensões biológicas, psicológicas, sociais, culturais e políticas.

Este estudo aponta percepções, crenças e atitudes de grupos sociais distintos em relação a temática ambiental. Dessa forma, a fim de contribuir para o debate no contexto da EA buscou-se o aporte teórico da Teoria das Representações Sociais (TRS). Moscovici (2009, p. 34) corrobora que as Representações Sociais (RS) significam os objetos, pessoas ou acontecimentos, dão forma definitiva aos fenômenos, os localizam em uma determinada categoria e gradualmente os põem como um modelo de determinado tipo distinto e partilhado por um grupo de pessoas.

Moreira (2001) revela a dificuldade das pessoas em compreender as questões ambientais de forma mais complexa, de maneira geral, apresentam uma

visão reducionista de Meio Ambiente visto apenas sob o ponto de vista naturalista. Já Reigota (2002) cita que não existe um conceito único para Educação Ambiental, pois os grupos diferem em suas representações sociais, apresentando uma variedade de definições que dependem dos interesses científicos, artísticos, políticos, filosóficos, religiosos.

Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa tem como objetivo comparar resultados de dois estudos sobre as RS dos professores, acerca da EA, nas escolas públicas de ensino fundamental I e II. Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa, que foi realizada de dois municípios de estados e regiões diferentes do Brasil.

2 AS DIFERENTES ABORDAGENS DA EA

Quando se refere à maneira de conceber e praticar a EA pode-se apresentar algumas correntes que se distinguem quanto às preocupações inerentes ao meio ambiente e às transformações sociais a partir da educação. Essas correntes caracterizam-se por meio da contextualização das possibilidades teóricas ou das práticas da EA (SAUVÉ, 2005).

A noção do termo corrente aqui apresentado refere-se à ideia de como se concebe e realiza a EA. Com o intuito de acrescentar ou adequar diferentes proposições podem ser incorporadas, em uma mesma corrente, diversas outras correntes, adequando-as às situações contextualizadas.

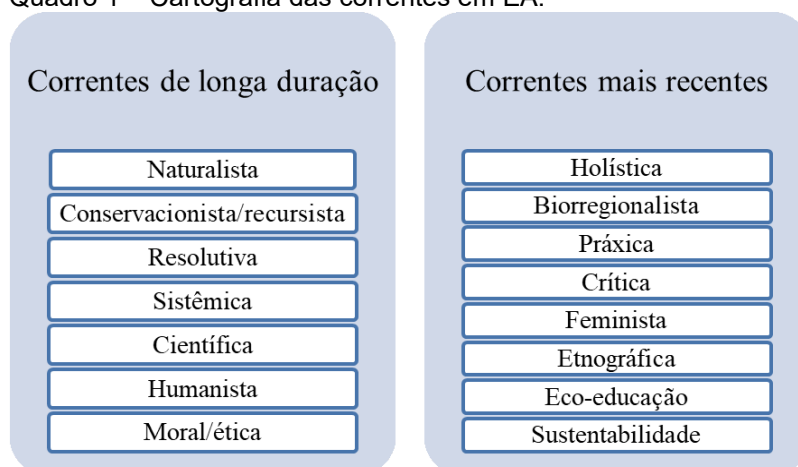
Para Sauvé (2005), os diferentes discursos e abordagens da EA podem ser estruturados através do mapeamento de algumas características diferenciadoras, organizadas por meio de uma cartografia. Assim, as correntes acerca da EA não precisam ser classificadas de forma rígida, pois em uma mesma corrente pode-se compartilhar características comuns a outras correntes, uma vez que a classificação não é fixa e estanque. Da mesma maneira, uma mesma corrente de EA pode ser observada, explorada, analisada e interpretada por diferentes ângulos sem, no entanto, descaracterizá-la, depende da forma como a análise é construída.

A reflexão sobre o espaço pedagógico sistematizado por meio da cartografia sobre a EA foi desenvolvida no contexto norte americano e europeu e não integra os educadores da América Latina. As correntes da EA têm por premissa, entretanto, a

preocupação com as proposições pedagógicas e os diferentes discursos relacionados à sociedade e ao meio ambiente, sendo assim, a sistematização das correntes propostas por Sauvé (2005) se apresenta como uma ferramenta que muito pode contribuir para uma discussão crítica e comparada da EA em diferentes países.

A autora identifica algumas correntes da EA, que são organizadas em uma lista contendo quinze categorias, algumas mais tradicionais e dominantes, que remetem   EA praticada e conceituada nas décadas de 1970 e 1980, e outras mais recentes, conforme apresentadas a seguir:

Quadro 1 – Cartografia das correntes em EA.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de Sauvé (2005, p. 18).

Na cartografia organizada por Sauvé (2005), as correntes são apresentadas a partir de algumas características diferenciadoras, seja em termos teórico-conceituais, seja considerando as práticas envolvidas, destacando as representa es sobre meio ambiente implicadas em cada corrente, assim como os objetivos pretendidos e os principais enfoques.

3 AS ABORDAGENS DA EA: CONSERVADORA X CRÍTICA

Para fins desse estudo, ao refletir sobre a temática da EA como prática educativa surgiu a necessidade que as discussões fossem abordadas contextualmente, identificando-as a partir de pelo menos duas perspectivas: a crítica e a conservadora.

Suarez e Testa Braz da Silva (2016) apresentam os elementos teóricos analisados à luz de uma EA polarizada, numa dicotomia construída entre a EA crítica e a EA conservadora e, de acordo com as autoras, no Brasil, em termos teóricos, não existe consenso que defina objetivamente essas duas correntes, pois as estratégias, as concepções, as identidades e os grupos transitam entre elas.

Dessa forma, podemos dizer que a EA não é constituída por um único discurso e não tem signos e significados únicos até mesmo quando desenvolvida nos mesmos espaços educativos e todas as suas vertentes possuem entre si interesses e conceitos diferentes sobre cada elemento que constitui o campo: sociedade, o meio ambiente, a natureza e a educação e por isso suas práticas se apresentam em formatos variados (SUAREZ; SILVA, 2016, p. 27).

As autoras afirmam que delimitar os diferentes campos de atuação da EA não é uma tarefa simples, pois o próprio contexto do surgimento da EA se deu em um momento caracterizado como conservacionista, no qual seus defensores buscavam despertar o interesse da sociedade para a “sensibilização ecológica”. Neste esforço, ocorreu o envolvimento de pessoas já engajadas na temática ambiental, que se aglutinaram em torno da luta identificada como “conhecer para preservar”.

A vertente conservacionista está vinculada, portanto, a conceitos e teorias ancoradas na compreensão dos aspectos naturais e ecológicos recorrentes de problemas ambientais, ainda que esses sejam resultantes do comportamento social, cultural, político e econômico (SUAREZ; SILVA, 2016). De acordo com as autoras, a compreensão da EA do tipo conservacionista pode ter sido afetada pela interferência da corrente originária nas ciências naturais, que atrelava a discussão ambiental somente a aspectos de interferência humana na natureza, sem considerar uma relação de mutualidade.

Layrargues (2012), ao refletir sobre o diferencial da EA de tipo conservacionista, aponta que o grande destaque se dá no olhar voltado principalmente para o ambiente não humano. Nesse sentido, esta corrente da EA estaria focada no estudo da natureza, considerada em sua particularidade, com observação apenas as formas de uso e degradação do meio ambiente que deveriam ser revistas e, portanto, ensinadas na escola.

Assim, os conteúdos escolares estariam voltados, predominantemente, para a compreensão de aspectos formais e conceituais que pudessem ensinar maneiras

para a melhor adaptação do homem à natureza. Por desconsiderar a reciprocidade entre natureza e homem, a corrente conservacionista, segundo Layrargues (2012), não avalia, por exemplo, o impacto das tecnologias na transformação do meio ambiente, não discutindo o desenvolvimento tecnológico e social.

A proposição da EA crítica quebra paradigmas e problematiza a EA conservacionista, meramente condicionada ao conteúdo transmitido e historicamente acumulado, comportamento que, nessa nova visão da EA, deveria ser revisto e transformado. Dessa forma, surge a proposta da EA construída por meio da noção holística e interdisciplinar, sugerindo que o meio ambiente seja compreendido na interface do envolvimento político e social, a partir da valorização do saber discutido e vivenciado no cotidiano do homem com o ambiente, que formam, de maneira relacional, um único sistema (SUAREZ; SILVA, 2016).

De acordo com os estudos de Carvalho (2012), a construção de uma EA crítica demanda reflexões a respeito dos posicionamentos teórico-metodológicos assumidos pelos docentes, impulsionadas por estratégias que inspirem a busca pela conexão entre o processo de construção do conhecimento da vida dos educandos e o processo de formação de cidadãos críticos para ler o mundo. Nesta perspectiva, a EA crítica contribui para a formação dos educandos, promovendo espaços de reflexão autônoma que permitam a eles a compreensão da realidade que os cercam e, se necessário, a sua transformação.

Entre os objetivos implicados na EA crítica, Carvalho (2012) destaca:

Quadro 2- Objetivos da EA Crítica

Objetivos da Educação Ambiental Crítica
Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, histórica, biológica e social, considerando o meio ambiente como conjunto das inter-relações entre o mundo natural e o mundo social, mediado por saberes locais e tradicionais, além de saberes científicos.
Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos recursos naturais, em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de relação com a natureza.
Formar uma atitude ecológica dotada de sensibilidades estéticas, éticas e políticas atentas à identificação dos problemas e conflitos que afetam o ambiente em que vivemos.
Implicar os sujeitos da educação na solução ou melhoria desses problemas e conflitos, mediante processos de ensino/aprendizagem formais e não formais que preconizam a construção significativa de conhecimentos e a formação de uma cidadania ambiental.
Atuar no cotidiano escolar e não escolar, provocando novas questões, situações de aprendizagem e desafios para a participação na resolução de problemas, a fim de articular a escola com os ambientes locais e regionais onde está inserida.
Construir processos de aprendizagem significativa, conectando a experiência e os repertórios já existentes com questões e outras experiências que possam gerar novos conceitos e significados para quem se abre à aventura de compreender o mundo que o cerca e se deixar surpreender por ele.

Situar o educador, sobretudo, como mediador de relações socioeducativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e /ou comunitárias- que possibilitem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais.

Fonte: Carvalho (2012, p. 158-159).

Segundo Loureiro (2000), a EA crítica propõe propiciar questionamentos às abordagens comportamentalistas, reducionistas e dualistas no que diz respeito à cultura-natureza. A EA crítica é capaz de analisar os problemas socioambientais, através da reflexão, diálogo e assimilação de múltiplos conhecimentos. Para Carvalho (2004), uma educação crítica compreende mudança de valores e atitudes.

Desta forma, o conhecimento não apenas torna o homem um ser consciente, mas representa uma mudança de postura diante de uma realidade que pouco se tinha conhecimento. Partindo desse pressuposto, o homem torna-se responsável pelo objeto conhecido, compreendendo que a possibilidade de transformação da realidade depende da participação ativa de cada ser humano que habita o planeta.

Como propõem Carvalho (2012) e Suarez e Silva (2016), para que se efetive a EA crítica, o processo educativo exige mudanças no espaço pedagógico, que deve estar integrado às reflexões que conduzam à mudança de comportamento e de postura, convocando o cidadão a assumir sua função no mundo, a partir de uma visão crítica e ética que reconheça a importância de cada ator social.

4 CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS - TRS

A TRS foi introduzida por Serge Moscovici em 1961, por meio da obra intitulada como "A Psicanálise, sua imagem e seu público" (MOSCOVICI, 2009). Esse estudo teve como maior objetivo investigar a área da Psicologia Social e da Sociologia do conhecimento, buscando compreender o fenômeno das RS, procurando explicar a passagem do conhecimento cientificamente produzido à representação deste no senso comum.

Ao adotar esse conceito, o autor buscou explicar os fenômenos sociais numa perspectiva coletiva, mas sem perder de vista a individualidade, ou seja, uma compreensão de representação enquanto produto e processo social.

Moscovici (2003, p. 59), diz que "as representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser. Mostram-nos

que a todo instante alguma coisa presente se modifica". Segundo o autor, isso só é possível porque as RS são construídas de forma dinâmica entre os indivíduos.

Para compreender os fenômenos das RS é necessário compreender o conceito do que é ser familiar e o que não é familiar, bem como os processos que geram as RS: a objetivação e a ancoragem.

Moscovici (2009, p. 54) diz que "a finalidade de todas as representações é tornar o familiar algo não familiar". Para o autor os universos consensuais são universos familiares, estáveis, sem conflitos. Mas, diante de um mundo dinâmico em constantes mudanças, o que parece estável, como por exemplo, as crenças dos sujeitos, podem se desestabilizar devido às mudanças, pelo não familiar, o que acaba incomodando e ameaçando devido ser algo estranho para o sujeito. E quando o indivíduo se vê em conflito com o não familiar, a tendência é escolher sempre o familiar. Então as RS construídas a respeito de um determinado objeto, tornam-se um esforço constante de tornar comum e real algo que não é comum.

Nesse sentido, as RS se referem ao conhecimento do senso comum que passa a fazer parte do cotidiano das pessoas, elaborados socialmente e interpretados sobre experiências cotidianas, ou seja, um conhecimento prático contrário ao pensamento científico, embora dele seja observado faça parte dele.

Segundo Chamon:

[...] desde suas origens mais que centenárias o conceito de RS que Moscovici propõe, insiste em seu duplo caráter-social e construtivo. Social, pois representação não é a soma de consciências individuais, nem a mídia das opiniões dos indivíduos. Construtivo, pois a Representação não é o simples reflexo de uma realidade exterior, nem a imposição de uma dada ideologia (CHAMON, 2009, p.3).

As RS acontecem nas relações sociais e elas se constroem a partir dos sujeitos. Jodelet (2009), afirma que o sujeito é construtivo, não é um ser isolado em suas próprias concepções e modos de vida, ele "[...] interioriza, se apropria das Representações, ao mesmo tempo em que intervêm na sua construção" (JODELET, 2009, p. 683).

Desse modo, as RS são construídas de forma dinâmica e interativa entre os sujeitos, interiorizando, se apropriando das representações de um grupo social e intervindo em novas construções.

Depois das contribuições iniciais de Moscovici, outros pesquisadores vêm trazendo colaborações importantes à teoria, buscando explicar comportamentos humanos em seus diversos contextos.

Nesta perspectiva, o objeto de estudo apresentado neste trabalho, busca nas RS em EA a definição que precisa para solidificar as reflexões mais gerais aliadas à teoria e aos resultados da pesquisa. Assim, para Reigota (2002), nas RS de Meio Ambiente são encontrados conceitos científicos da forma como foram apreendidos e internalizados pelas pessoas. Assim, a pesquisa das RS em EA surge como forma de investigar as representações de diferentes grupos sociais.

Em investigações com grupos ecológicos, geógrafos, psicólogos, Reigota (2011), evidencia que as RS sobre Meio Ambiente apresentam caráter difuso e variado. Não há um consenso entre os grupos, pois são encontradas diversidades de representações acerca do Meio Ambiente. O autor afirma que o objeto "Meio Ambiente" muda conforme a representação que grupos ou comunidades fazem desse objeto.

Trevisol (2004), afirma a existência do consenso entre educadores ambientais, técnicos e pesquisadores em meio Ambiente de que qualquer programa de EA necessita ter um conhecimento das RS do grupo ou comunidade em que se vai trabalhar, possibilitando uma intervenção que possa reforçar os aspectos positivos e transformar os negativos das representações.

5 MÉTODO

Na presente pesquisa, descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, apresenta-se, de forma comparativa, dados sobre as Representações Sociais dos professores, que atuam no Ensino Fundamental I e II, sobre a EA. Os dados foram coletados a partir de duas pesquisas realizadas em diferentes regiões do país (Bahia e São Paulo), por meio de entrevistas semiestruturadas.

As pesquisas foram realizadas em 09 escolas de duas redes municipais distintas: 04 escolas que estão localizadas em um município da Região do Sudoeste da Bahia (RSB) e 05 escolas que estão localizadas na Região do Vale do Paraíba Paulista (RMVP). Em relação às 04 escolas da RSB foram realizadas entrevistas com 27 professores que atuavam em turmas do Ensino Fundamental I. Já na RMVP,

as entrevistas foram realizadas com 16 professores que atuavam no Ensino Fundamental II das 05 escolas.

As entrevistas realizadas com os professores dos 02 estudos foram gravadas e transcritas na íntegra. Posteriormente foram tratadas pelos *softwares* IRaMuTeQ, para a pesquisa da RSB e ALCESTE® para a pesquisa da RMVP. Ambos os *softwares* são utilizados para tratamento estatístico de dados textuais e produzem diversas análises lexicais (*corpus*).

A partir do tratamento das entrevistas realizadas, separadamente, foram obtidos dendogramas pelo IRaMuTeQ e pelo ALCESTE®, apresentando classes por similitude de discursos. Os discursos dos professores das escolas da RMVP geraram 06 classes de análise e dos professores do Sudoeste da Bahia geraram 04 classes de análise.

Para fins desse artigo são apresentadas duas classes, uma de cada região pesquisada. Ambas apresentaram discursos parecidos, embora tenham sido tratadas em *softwares* diferentes. Para a Região Metropolitana do Vale do Paraíba a classe em destaque foi “Cotidiano” e para a Região do Sudoeste da Bahia obteve-se a classe “Cuidando do Meio Ambiente”

A fim de preservar a identidade das escolas que participaram das pesquisas optou-se pela utilização de nomes fictícios representando a flora e a fauna brasileira. A RMVP foi representada por nomes de árvores da flora brasileira, sendo: escola 1 - Ipê Amarelo; escola 2 - Pinheiro do Paraná; escola 3 – Paineira; escola 4 – Guapuruvu; escola 5 - Flamboyant. Já a RSB foi representada por nomes de animais característicos da fauna brasileira, própria da região: escola 1 - Arara Azul; escola 2 – Coruja; escola 3 - Onça Jaguatirica; escola 4 - Papagaio do Papo Azul.

5.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS REGIÕES DE PESQUISA

5.1.1 Contextualização do Município 1- Região Metropolitana do Vale do Paraíba Paulista

O município da RMVP, onde está situada a rede de escolas que faz parte do cenário deste estudo, ganhou visibilidade entre as cidades da região ao apresentar Índice de Desenvolvimento Humano - IDH-M elevado, estando entre os 50 melhores

municípios do Brasil. Nestas condições, apresentou-se na 40ª posição, com um IDH de 0,800, destacando-se em comparação com outras duas cidades próximas que também aparecem entre os 50 melhores IDH-M do país. Apresenta área territorial de 625.003 Km² e uma população estimada de 314.924 (IBGE, 2020). A cidade pesquisada apresenta o bioma Mata Atlântica.

O número de alunos atendidos na rede municipal de ensino totaliza quarenta e um mil, novecentos e trinta (41.930) matrículas. Atualmente o quadro de escolas municipais é constituído, em sua totalidade, por setenta e nove (79) escolas de Educação Infantil, cinquenta e duas (52) escolas de Ensino Fundamental I e II, uma (1) escola de música e uma (1) escola técnica municipal de Ciências Aeronáuticas (IBGE, 2020).

5.1.2 Perfil sociodemográfico dos professores do município 1.

O grupo do município da RMVP, que participou da pesquisa é formado por um conjunto de 16 professores do Ensino Fundamental II, alocados em cinco escolas, que lecionam disciplinas distintas na educação básica e trabalham na rede pública de ensino municipal.

Como perfil apresenta-se que 56% dos entrevistados é do sexo masculino e 44% do feminino. Quanto à faixa etária, a que predomina é de 36 a 55 anos com 43,75% dos entrevistados; seguida da faixa de 26 a 35 anos com 37,5%; de 46 a 55 com 12,5% dos entrevistados e a faixa de 56 a 65 anos apresentaram o índice de 6,25%.

Sobre o tempo de atuação profissional os dados apontaram que 43,75% têm de 10 a 20 anos de atuação, entre 05 a 10 anos 31,25% dos pesquisados, entre 01 e 05 anos de atuação 12,5%, com 6,25% das respostas aparece o tempo de atuação menos de 01 ano e mais de 20 de atuação profissional.

5.1.3 Município 2 - Região do Sudoeste da Bahia.

O município no qual se realizou parte da pesquisa está localizado na região do sudoeste da Bahia, sendo a terceira maior cidade desse estado, e conta com

uma população de mais de 338 mil habitantes, numa área territorial de 3.254.186 km². Apresenta IDH de 0,678, fato que coloca o município entre os melhores do estado da Bahia (IBGE, 2020). Apresenta os biomas Mata Atlântica e Caatinga.

A Secretaria Municipal de Educação é composta por 191 unidades escolares, sendo 163 escolas (118 na zona rural e 45 na zona urbana), que atendem turmas de Educação Infantil (crianças de 04 e 05 anos), anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental. Tem 28 creches (19 municipais e 09 conveniadas), que atendem crianças de 0 a 03 anos de idade. Em toda a Rede Municipal de Ensino são atendidos mais de 49.000 alunos (IBGE, 2020).

5.1.4 Perfil sociodemográfico dos professores do município 2.

Os 27 professores participantes da pesquisa, à época, atuavam em turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental I, com uma totalidade representativa de mulheres. A maioria das professoras entrevistadas, ou seja, 26% na faixa etária de 26 a 35 anos, 26% de 36 a 45 anos, 22% entre 46 a 55 anos e 22% entre 56 a 65 anos.

A faixa etária das professoras ressaltou outro dado que é o tempo de atuação profissional: 4% entre 06 meses a 1 ano, 15% entre 05 a 10 anos, 37% entre 10 a 20 anos, 44% acima de 20 anos. Obteve-se ainda que 7% das professoras trabalhavam apenas um turno, enquanto os outros 93% do grupo trabalhava em um regime de 40 horas semanais.

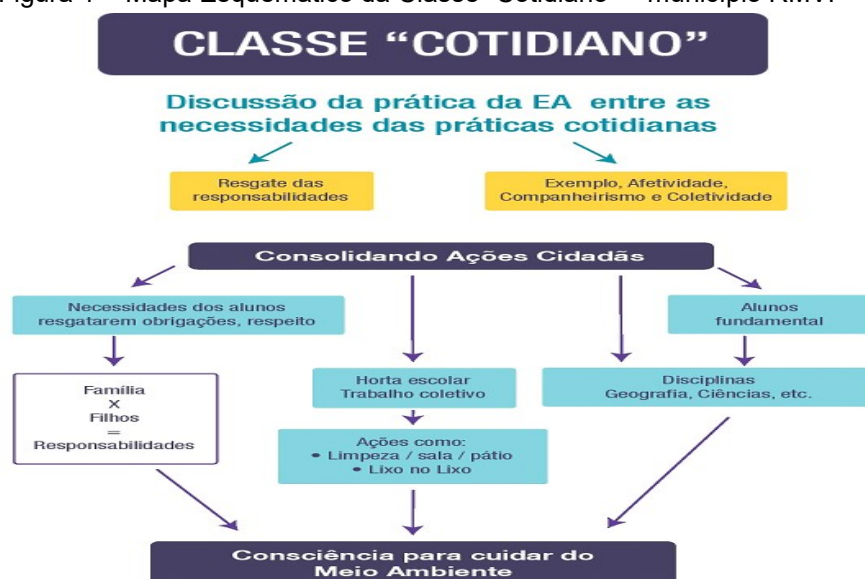
6 ANÁLISE DOS DISCURSOS DOS PROFESSORES DOS MUNICÍPIOS 1 E 2.

Apresenta-se, a seguir, uma análise comparativa dos dados coletados nas pesquisas realizadas nas duas regiões citadas (RMVP e RSB), à luz da Teoria das Representações Sociais sobre a representação dos professores sobre a Educação Ambiental. Reitera-se, a seguir, as classes de cada região: RMVP – classe Cotidiano; RSB – classe Cuidando do Meio Ambiente. Ambas as classes apresentam corpus textuais semelhantes, mas com abordagens diferentes. Cabe aqui citar palavras que se destacaram nos discursos de ambas as classes: cuidado; ambiente; conscientização; natureza; preservação.

6.1 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS CLASSES: COTIDIANO E CUIDANDO DO MEIO AMBIENTE.

A classe denominada Cotidiano, referente à pesquisa realizada na RMVP, apresenta discursos ressaltando que é fundamental compreender a escola inserida no seu próprio contexto histórico, como resultado das ações individuais e coletivas que se desenvolveram ao longo do tempo e que marcam a identidade da comunidade e, como consequência, também da escola (BRASIL, 2010).

Figura 1 – Mapa Esquemático da Classe “Cotidiano” – município RMVP



Fonte: Elaborado pela autora (MONTEIRO, 2017).

É necessário entender que a EA está inserida no cotidiano, conforme discurso:

A educação ambiental ela, se num primeiro momento, se entende simplesmente como plantar árvore ou coisa dessa natureza tá mal entendido isso, né? Porque a educação, a educação do ambiente passa pela limpeza, passa pela cidadania, passa pelo relacionamento e em todos os sentidos e, logicamente também pela parte ambiental, física, de plantação de árvore, seja como cuidar de uma horta, etc. (PROFESSOR 1, ESCOLA ARAUCÁRIA).

Ressalta-se que a escola está inserida num meio social “[...] e este abriga um público que, para sentir-se pertencente à escola, ou seja, ser produto e produtor do espaço escolar, precisa reconhecer a importância da interação escola-comunidade”

(BRASIL, 2010, p. 33). Dessa forma, a classe denominada Cotidiano resgata a aliança entre escola e família para o desenvolvimento da EA, especialmente considerada como fundamento para construção da cidadania em sua plenitude.

A escola, assim, surge como local propício para se estabelecerem laços de afetividade, como desdobramento da própria casa, e de cidadania, a partir de relações cordiais que conduzam para práticas políticas e sociais:

As crianças, adolescentes e jovens passam a maior parte do tempo na escola. Ela, portanto, torna-se o local de referência dos valores da e na sociedade. A escola é mediadora de conhecimentos, de consciência crítica e promotora de ações de cidadania. Por isso a escola deve ser um espaço onde o corpo discente e docente estejam envolvidos e comprometidos na construção de um ambiente saudável, harmonioso e equilibrado (HIGUCHI; AZEVEDO, 2004, p. 66).

A discussão sobre a relação homem-ambiente é uma necessidade da sociedade contemporânea e o espaço escolar pode contribuir com mudanças de paradigmas, ao favorecer condições para a plena formação do cidadão. Para que ocorram essas condições de aprendizagem, a escola precisa se apresentar harmoniosa para oferecer condições saudáveis aos alunos.

Reigota (2011) afirma que a dialogicidade se concretiza “entre atores diversos na busca de um consenso mínimo que possibilite parcerias de cooperação mútua e ações conjuntas efetivas na busca de alternativas e soluções aos problemas que se pretende resolver” (REIGOTA, 2011, p. 100). Assim, compreende-se que nesta classe “Cotidiano” os discursos dos professores envolvem as responsabilidades compartilhadas entre a escola e as famílias dos alunos, de maneira que o envolvimento entre elas possa ocorrer a partir de atividades comuns ao cotidiano da escola.

Essa classe indica ainda que as RS dos professores supõem que o desenvolvimento de ações cidadãs se dê em decorrência da abordagem de conteúdos disciplinares no Ensino Fundamental, por se consolidarem em mudanças de comportamento.

Uma educação integral deve incitar não apenas responsabilidades ambientais, mas convidar para repensarmos nossas próprias vidas e o modelo de sociedade, cuidando do mundo por opção de quem acredita que a chamada EA não

é mero pretexto à coleta seletiva de lixo, mas um convite à ressignificação de nossos modos de vida (TRAJBER; SATO, 2010).

A outra classe da análise deste artigo é denominada Cuidando do Meio Ambiente e refere-se à pesquisa realizada em um município da RSB. Para esta classe optou-se pela apresentação das palavras que sobressaíram no *corpus* textual dos discursos dos professores participantes da pesquisa. As palavras, conforme Figura 2, foram estruturadas em forma de nuvem de palavras:

Figura 2 – Conscientização Ambiental para o Cuidado – Nuvem de Palavras



Fonte: Ramos (2018); IRaMuTeQ, (2009).

As palavras ambiente/cuidado/natureza evidenciam as concepções de Educação Ambiental numa perspectiva conservacionista/naturalista. Outros recortes de discursos apresentam:

Educação Ambiental é a educação que estuda o ambiente em que a criança convive, tanto em relação com a natureza como o ambiente em que ele está convivendo ali. O acesso que ele tem é a reciclagem que é da nossa região aqui é o que mais a gente identifica nos meninos é a reciclagem no material, e separar os lixos, é o economizar água. Isso fala muito aqui, é isso (PROFESSORA, ESCOLA CORUJA).

Educação Ambiental é a educação voltada para a conscientização das pessoas a respeito do cuidado com o Meio Ambiente, da proteção, das questões que estão ligadas a... até o seu ambiente de convivência, ao seu bairro, a sua cidade, ao seu estado, a questão das plantas, dos animais, todos os seres vivos, da alimentação. (PROFESSORA, ESCOLA ARARA AZUL).

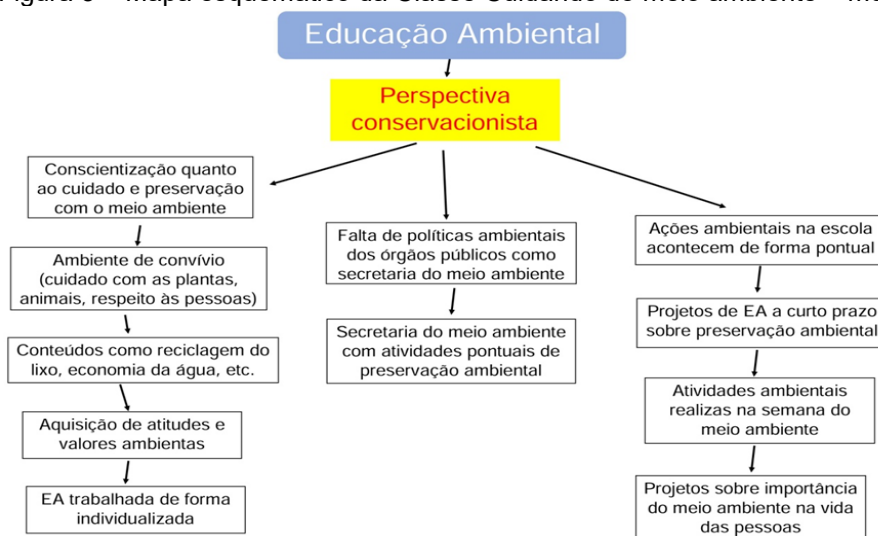
Então se a gente desde cedo conscientizar as crianças do cuidado com o Meio Ambiente, ela vai ter cuidado com as plantas, ela vai aprender a respeitar as pessoas, os animais que fazem parte do ambiente (PROFESSORA, ESCOLA ONÇA JAGUATIRICA).

Tudo isso aqui é educação e meio ambiente a criança tá cuidando dela, do seu espaço. Ela vai ter amor pra si e também para os outros também e pra o seu meio ambiente. Então ele vai saber administrar a sua vida de maneira

geral. O que está faltando hoje muitas vezes é o amor, o respeito para com o meio ambiente também (PROFESSORA, ESCOLA ONÇA JAGUATIRICA).

Os contextos dos discursos sinalizam para a RS de EA das professoras estruturada na importância da conscientização voltada para o "cuidado" e a "preservação" do Meio Ambiente em seus aspectos naturais, conforme Figura 3:

Figura 3 – Mapa esquemático da Classe Cuidando do meio ambiente – município sudoeste Bahia.



Fonte: Da autora (RAMOS, 2018).

Pode se observar que as RS dos sujeitos da pesquisa evidenciam uma EA voltada para a importância da conscientização, da "Preservação e Cuidado" com o Meio Ambiente, relacionando-se às proposições do MEC nos PCN (BRASIL, 1997).

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E este é um grande desafio para a educação. Comportamentos "ambientalmente" corretos serão aprendidos na prática do dia-a-dia da escola: gestos de solidariedade, hábitos de higiene pessoal e dos diversos ambientes, participação em pequenas negociações podem ser exemplos disso (BRASIL, 1997, p. 25).

A EA numa perspectiva conservacionista está baseada na sensibilidade do homem com relação à natureza, de forma a compreender o Meio Ambiente em seus aspectos naturais. Outro discurso apresenta uma ideia de conscientização: "Então

se a gente desde cedo conscientizar as crianças do cuidado com o Meio Ambiente, ela vai ter cuidado com as plantas, ela vai aprender a respeitar as pessoas, os animais que fazem parte do ambiente” (PROFESSORA, ESCOLA ONÇA JAGUATIRICA).

Apontam-se as Representações Sociais das professoras para EA voltada para a conscientização sobre a preservação e o cuidado com o Meio Ambiente. A ênfase se sustenta na perspectiva hegemônica (conservadora) da EA, dando ênfase a mudanças de comportamento para preservar o meio ambiente (LIMA, 2009; LOUREIRO, 2005).

Destaca-se a Pauta Verde como o objetivo desenvolver na criança desde pequena o amor pela natureza (LAYRAGUES, 2012). Dessa forma, entende-se por EA o processo pelo qual o indivíduo e o coletivo podem construir “valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio Ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

Para tanto, faz-se necessário políticas públicas para as questões ambientais, conforme:

E penso que o município peca na questão da política educacional ambiental. Ele peca na política de formação de professores, Ele vem pecando no reconhecimento dos profissionais da educação porque a escola não se constitui só com o professor, mas de todos que estão envolvidos porque todos somos funcionários da educação (PROFESSORA, ESCOLA ONÇA JAGUATIRICA).

Além da falta de políticas públicas ambientais para a área educacional, alguns discursos reducionistas evidenciam que os sujeitos estão interligados à frágil formação dos professores em relação a essa temática, ao estudo de temáticas fragmentadas e que não são levadas ao debate e à reflexão da problemática ambiental de modo que faça parte do cotidiano dos alunos.

É preciso pensar a EA numa perspectiva de "educação política", uma vez que ela reivindica e prepara cidadãos para a exigência de justiça social, cidadania nacional e planetária (REIGOTA, 2009). Trata-se de compreender a EA numa visão crítica, de forma que toda a problemática ambiental vivenciada pelos sujeitos deva ser diagnosticada, discutida, refletida.

As ações precisam ser pensadas considerando uma interdependência entre o homem e o Meio Ambiente e devem ocorrer no âmbito escolar de forma contínua, com o envolvimento da comunidade escolar, a fim de desencadear uma transformação social, levando os sujeitos a tomarem posturas éticas e cidadãs.

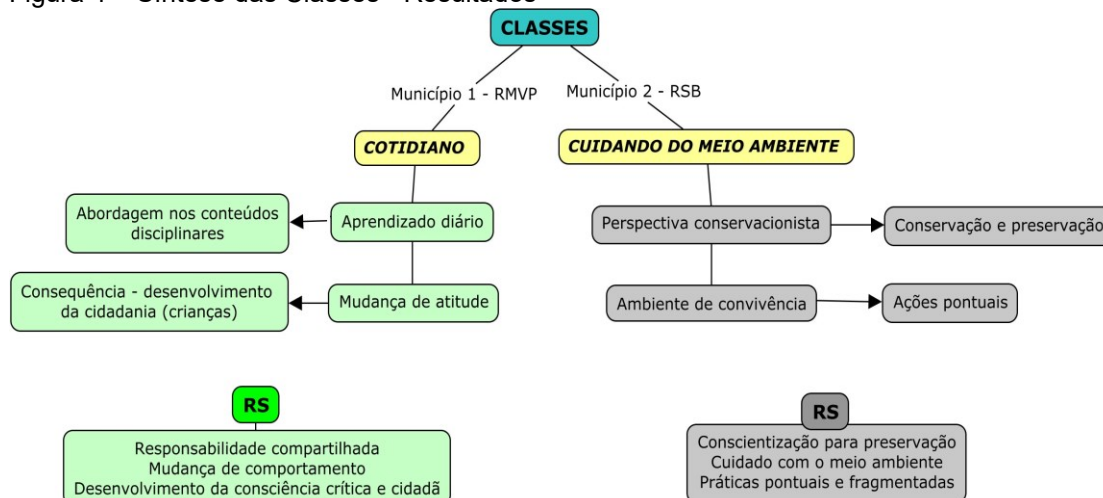
6.2 ANÁLISE COMPARATIVA DAS CLASSES

O primeiro fator a ser apresentado como resultado é que nas duas classes analisadas há entendimento sobre a importância da temática EA nas escolas, reconhecendo as contribuições que projeto e ações podem trazer à comunidade escolar.

Ao analisar as classes foi possível constatar que ambas apresentam a ideia de cuidado e conscientização sobre o meio ambiente, fato que ressalta a necessidade participação da comunidade escolar, mas que, por outro lado, aponta que falta formação para os professores e políticas públicas educacionais para a EA.

A partir das análises das classes pode-se estruturar um mapa esquemático que apresenta a síntese das discussões, conforme Figura 4:

Figura 4 – Síntese das Classes - Resultados



Fonte: Elaborado pelas Autoras.

Os discursos dos professores da classe Cuidando do Meio Ambiente condizem com a corrente conservacionista/naturalista que, de acordo com Sauv e (2005), está voltada para o contato e a afetividade com a natureza, e se refere ao

cuidado e à preservação ambiental, abordagem que se reflete na prática pedagógica.

Já na classe Cotidiano, os resultados encontrados revelam que o grupo de professores reconhecem a importância da EA. Há grupos que a compreendem como uma ferramenta facilitadora no processo reflexivo entre professores e alunos, mas demonstram conhecimento tímido para abarcar o trabalho efetivamente. Vê-se, neste grupo, uma inclinação para uma abordagem crítica da EA, que ainda é incipiente.

Sobre as RS obteve-se que ambas as classes apontaram a conscientização e o cuidado em relação à EA. No entanto, a classe Cotidiano apresenta a conscientização como mudança de comportamento em busca do senso crítico e cidadão. Já a classe Cuidando do Meio Ambiente apresenta a ideia de cuidado e preservação, fato que remete à uma abordagem conservacionista.

Em ambas as classes a escola surge como ambiente propício para a EA, mas precisa do envolvimento da comunidade escolar, bem como de uma política educacional que extrapole a ideia de ações pontuais e possibilite a incorporação de ações práticas no cotidiano escolar e social. Os professores se configuram como agentes educacionais e sociais no contexto da EA, mas precisam concretizar de formação para que possam concretizar as ações no coletivo.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo buscou fazer uma análise comparativa a partir do recorte de dois estudos realizados acerca da EA, em duas diferentes regiões do país, na modalidade Ensino Fundamental, com a intenção de verificar quais eram as RS dos professores sobre a temática. Optou-se por duas classes a serem analisadas e ambas foram tratadas por softwares que realizam análise de corpus textuais por similitude. As classes escolhidas para análise comparativa tratavam do mesmo assunto, embora tenham sido extraídas de pesquisas com dois grupos distintos. No decorrer do estudo, mediante os recortes analisados, as RS dos professores sobre a EA apareceram nos dois grupos pesquisados nos quais destacaram a importância para a conscientização ambiental.

Os resultados evidenciaram que para o grupo da classe Cotidiano identificou-se a representação da responsabilidade compartilhada para mudança de comportamento que se constroem a partir de reflexões com vistas a despertar o interesse para o desenvolvimento da consciência crítica e cidadã, e para o grupo da classe Cuidando do Meio Ambiente as RS ancoram-se no cuidado e na preservação do meio ambiente.

No contexto da EA, segundo Sauvé (2005), este trabalho se apoiou nas abordagens conservacionista e crítica. O grupo da classe Cotidiano apresentou discursos que apontaram para a mudança de atitude como consequência do desenvolvimento da cidadania, ao mesmo tempo em que envolve os diferentes atores em busca de melhor qualidade de vida e sustentabilidade, e para isso há necessidade de aprendizagem e constru o de um processo diário no ambiente escolar. Observou-se, dessa forma, uma inclina o deste grupo para a abordagem crítica, ainda incipiente, haja vista que não percebem a necessidade de uma prática coletiva comum, para obten o de êxito no trabalho e prtica da EA.

A abordagem conservacionista foi notada na classe Cuidando do Meio Ambiente, cujos discursos enfatizam a no o de cuidado e preserva o, oriundos de práticas fragmentadas e a o es pontuais em rela o   EA.

  perceptível nos dois discursos apresentados se a EA nas escolas, for desenvolvida por meio de projetos interdisciplinares favorecem as mudanças de atitudes e será um processo transformador na vida dos envolvidos, contribu o es que podem fazer a diferença na qualidade de vida e sustentabilidade do contexto social dos atores considerados. Contudo, mesmo que os professores demonstrem preocupa o com a questão ambiental, os estudos evidenciaram a proposta como eixo central na rotina escolar.

Sabe-se, entretanto, que a coesão entre os discursos e a realiza o das práticas pedagógicas requer a o es inerentes ao apoio de políticas públicas educacionais e ambientais, cuja articula o fortaleça o vínculo entre a comunidade escola, a comunidade do entorno e a sociedade.

Dessa forma, os resultados deste estudo demonstraram que, em ambas as classes de discursos de professores de escolas de duas diferentes regi o es do país, os grupos apontaram a escola como sendo o local propício para a forma o da cidadania, e destacaram a EA como sendo principal ferramenta nos quesitos no o

integral à consciência ética, contínua e crítica e conclui-se que, ao possuir um ambiente privilegiado a partir do diálogo interdisciplinar, a escola propiciaria o desenvolvimento de relações harmônicas entre a prática da disseminação dos saberes e a prática coletiva responsáveis por criar identidades de valores e ações solidárias

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**, dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília: MEC/SEF, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Processo formativo escolas sustentáveis e COM-VIDA**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis**: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais. Brasília: Ministério da Educação, 2012 b.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília: MEC, SEF, 2012 a. Disponível em: Acesso em 13/08/2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: meio ambiente/saúde. v. 9, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 1997

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, V. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: BRASIL. MMA. Secretaria Executiva. Diretoria de Educação Ambiental. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA, 2004.

CARVALHO, V. **Educação Ambiental e desenvolvimento comunitário**. Rio de Janeiro; WAK, 2002.

CHAMON, E.M.Q.O. (Org.) **Representação social e práticas organizacionais**. Rio de Janeiro: Brasport, 2009.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso, um embate? Campinas: Papirus, 2000.

HIGUCHI, M.I. G.; AZEVEDO G. C. Educação como processo na construção da cidadania ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, Rede Brasileira de Educação Ambiental, 2004.

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa). Geociências. **Cidades**. 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias-novoportal/por-cidade-estadogeociencias.html?t=destaques&c=3513603>. Acesso em: 25 jul. 2020.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das Representações Sociais. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, set./dez. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v24n3/04.pdf> . Acesso em: 23 abr. 2018.

LAYRARGUES, P. P. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da Educação Ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, n. 14, p. 398-421, 2012.

LIMA, G. F. C. **Formação e dinâmica do campo da educação ambiental no Brasil emergência, identidades, desafios**. 2005. 207 p. Tese (Doutorado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. *et. al.* Cidadania e meio ambiente: construindo os recursos do amanhã. Salvador: Centro de Recursos Ambientais. *In*: LOUREIRO, C. F. B., CASTRO, R. S. (Orgs.). **Sociedade e meio Ambiente: a Educação Ambiental em debate**. São Paulo: Cortez, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. Mundialização do capital, sustentabilidade democrática e políticas públicas: problematizando os caminhos da educação ambiental. *Revista de Educação Ambiental*. **Ambiente & Educação**, v. 14, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/1134>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LOUREIRO, C. F. B. Teoria Crítica. *In*: FERRARO, J. R., (Org.). **Encontros e caminhos: formação de educadores ambientais e coletivo de educadores**. Brasília: MMA, 2005.

MONTEIRO, I. F. C. **Representações sociais da educação ambiental para professores no ensino fundamental**. 2017. 172 p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2017.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOSCOVICI, S. O fenômeno das representações sociais. *In*: **Representações Sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p. 61-62.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. 6. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

RAMOS, M. T. R. **Educação ambiental**: representações sociais de professores do ensino fundamental em escolas municipais do sudoeste da Bahia. 2018. 268 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação da Universidade de Taubaté. Taubaté, 2018.

REIGOTA, M. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2002.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

REIGOTA, M., PRADO, B.H.S. **Educação ambiental**: utopia e práxis. São Paulo: Cortez, 2008.

SAUVÉ, L. Para construir un patrimonio de investigación en educación ambiental: tópicos en Educación Ambiental. **La Rioja**, v. 2, n. 5, p. 51-69, 2000.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação ambiental**: pesquisas e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SUAREZ, A. P.; SILVA, A. M. T. B. **De qual educação ambiental estamos falando?** Uma Análise dos mestrados profissionais do Rio de Janeiro: Novas Edições Acadêmicas, 2016. [E-book]

TAUBATÉ. Prefeitura Municipal. **Estatuto do Magistério**, Lei Complementar N^o 180, De 21 de dezembro de 2007. Disponível em: <<http://www.ipmt.sp.gov.br/files/lcm-180-2007.pdf>> Acesso em 18 nov. 2016.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, PPGEA/FURG-RS, v. esp., set. 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3396> Acesso em: 05 abr. 2020.

Artigo recebido em: 16/09/2020

Artigo aceito em: 06/10/2020

Artigo publicado em: 12/11/2020